

Jank, Werner

## **"Verständige Musikpraxis" im Aufbauenden Musikunterricht. Einige Anmerkungen**

*Brunner, Georg [Hrsg.]; Fröhlich, Michael [Hrsg.]: Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechtild Fuchs. Innsbruck - Esslingen - Bern-Belp : Helbling 2014, S. 91-99*



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: "Verständige Musikpraxis" im Aufbauenden Musikunterricht. Einige Anmerkungen - In: Brunner, Georg [Hrsg.]; Fröhlich, Michael [Hrsg.]: Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechtild Fuchs. Innsbruck - Esslingen - Bern-Belp : Helbling 2014, S. 91-99 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201828 - DOI: 10.25656/01:20182

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201828>

<https://doi.org/10.25656/01:20182>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Georg Brunner, Michael Fröhlich (Hg.)

# Impulse zur Musikdidaktik

Festschrift für Mechtild Fuchs

H4040/008  
Bibliothek der Hochschule  
für Musik und Darstellende Kunst  
Frankfurt a. M.



**Pädagogische Hochschule Freiburg**

Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

---

## Impressum

Titelfoto: Corbis

Umschlaggestaltung: Georg Toll (Design & Layout)

Layout: Georg Toll, Innsbruck

Druck: Opolgraf SA

HI-W7502

ISBN 978-3-99035-216-8

ISMN 979-0-50239-193-5

© Helbling 2014, Innsbruck · Esslingen · Bern-Belp

[www.helbling.com](http://www.helbling.com)

Dieses Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts bedarf der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen wie Fotokopie, Mikroverfilmung, Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien sowie für Übersetzungen – auch bei entsprechender Nutzung für Unterrichtszwecke in Netzwerken und Intranets.

# Inhalt

---

Georg Brunner & Michael Fröhlich	
Vorwort	7
Wilfried Gruhn	
Musikerziehung im 21. Jahrhundert. Soziale Herausforderungen, pädagogische Aufgaben, empirische Evidenz	13
Martin Geck	
Besitzt ‚klassische‘ Musik im 21. Jahrhundert noch gesellschaftliche Relevanz? Mit einem Sachvortrag zu einer Unterrichtseinheit „Wagner-Zauber“	23
Bernhard Weber	
Think different! Poststrukturalistische Impulse für eine Musikalische Bildung der Differenz	39
Maria Spychiger	
Sprachbilder und geometrische Figuren für die Musikpädagogik? Eine pädagogisch-psychologische Reflexion über die Stufenmetapher	59
Hans Schneider	
Die musikpädagogische Konzeption DIE KUNST DER STUNDE	81
Werner Jank	
„Verständige Musikpraxis“ im Aufbauenden Musikunterricht. Einige Anmerkungen	91
Christoph Khittl	
Musikalische Selbstbildung und ‚wildes‘ Musikkernen musikdidaktisch reflektiert als Chance für formal gelenkten (Aufbauenden) Musikunterricht	101
Wolfgang Martin Stroh	
<i>Kinderszenen</i> – Vom szenischen Spiel zur szenischen Interpretation	127
Birgit Jank	
Was tun gegen Gewalt und Rohheit in unserer Gesellschaft?! Optionen für musikpädagogisches Handeln	145

Peter Imort	
Das Freiburger Filmcurriculum im Kontext von Filmbildung	155
Christa Röber	
(Schrift-)Spracherwerb und Musik – Die Funktion der Unterrichtung der Kommasetzung für sprachliches Lernen	171
Iris Rautenberg	
Lesen- und Schreibenlernen im Rhythmus der Musik	191
Regina Bojack-Weber	
Zur Notwendigkeit des Singens im Kindesalter	213
Georg Brunner	
Diagnose- und Förderstrategien von Lehrkräften im Musikunterricht der Grundschule zur Qualitätsverbesserung des Singens	231
Stefan Zöllner-Dressler, Jutta Schnorbach, André Rupp & Valeria Sebold	
Tonalität und Dissonanzwahrnehmung. Didaktische, theoretische und neurophysiologische Aspekte einer musikalischen Basiskompetenz	271
Gabriele Hofmann	
Zur Alltagskultur des Hörens	289
Michael Fröhlich	
Kulturerschließung im Aufbauenden Musikunterricht in der Grundschule. Didaktisch-methodische Überlegungen zu Ravels <i>Alborada del gracioso</i>	299
Lars Oberhaus	
Eine Planung, drei Lehrende, drei Stunden. Videographischer Vergleich von drei Unterrichtsstunden im Fächerverbund „Mensch – Natur – Kultur“ zum Thema „Gefühle“	315
Eva Dietzfelbinger	
Tanzende Mädchen und trommelnde Jungen. Eine qualitative Studie zu Geschlechterdifferenzen im schulischen Musikunterricht	333

Matthias Handschick & Daniel Fiedler	
Kreativität und Renitenz. Ein empirischer Essay	<b>359</b>
Peter Geisler	
Mit der Blockflöte durch die Grundschuljahre.	
Zur Arbeit mit AG-Gruppen der Jahre 2010–2013	<b>381</b>
Andreas Sepp	
Schulpraktisches Klavierspiel zwischen Kunst und Kompromiss.	
Das Konzept einer dynamischen Liedbegleitung	<b>403</b>
Viola de Galgóczy	
Vokal-Improvisation mit Kindern und Jugendlichen	<b>415</b>
Joseph Matare	
Exploring and understanding African music	
in the classroom situation for teachers and teacher trainees	<b>431</b>
Clemens Ummenhofer	
Satztechnische Prinzipien im Schulpraktischen Klavierspiel	<b>439</b>
<b>Autorinnen und Autoren</b>	<b>448</b>

Werner Jank

# „Verständige Musikpraxis“ im Aufbauenden Musikunterricht

## Einige Anmerkungen

### Einleitung

Das musikdidaktische Modell des Aufbauenden Musikunterrichts (AMU) wurde von MECHTILD FUCHS maßgeblich mit entwickelt und von ihr für die Grundschule ausformuliert<sup>1</sup>. Im Folgenden geht es um einige musikdidaktische Gedanken zu einem Teilaspekt des AMU, nämlich zu dem einer *verständigen Musikpraxis*.

### I. Ausgangspunkte

Aufbauender Musikunterricht zielt auf verständige Musikpraxis, verstanden als die aktive, zunehmend kompetente und selbstbestimmte Teilhabe der Kinder und Jugendlichen an Ausschnitten des Musiklebens – mit anderen Worten: AMU soll Beiträge leisten zur Befähigung junger Menschen zur Gestaltung ihrer eigenen, individuellen musikalischen Identität. Seine Hauptaufgabe sieht AMU deshalb in der Förderung der Lust, des Bedürfnisses und der Motivation

- sich musikalisch auszudrücken,
- der Musik im eigenen Leben sinnerfüllten Raum zu geben und
- musikalisch-kulturelle Praxen ausschnittsweise kennen und verstehen zu lernen.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mechtild FUCHS, *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*, Rum-Innsbruck/Esslingen 2010.

<sup>2</sup> vgl. Werner JANK / Gero SCHMIDT-OBERLÄNDER (Hrsg.), *Musik step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Lehrerhandbuch*, Rum-Innsbruck/Esslingen 2010. S. 4; Werner JANK, (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2013<sup>3</sup>, S. 92.

Nach MECHTILD FUCHS soll der Erwerb musikalischer Basisfähigkeiten einer progressiv aufbauenden Struktur folgen und einen festen Platz im Musikunterricht einnehmen. „Dieser Prozess geschieht in Verbindung mit vielfältigem Singen und Musizieren sowie altersgemäß zunehmend auch mit Kultur erschließenden Themen und Projekten“<sup>3</sup>. Damit sind die drei zentralen „Praxisfelder“ des AMU benannt:<sup>4</sup>

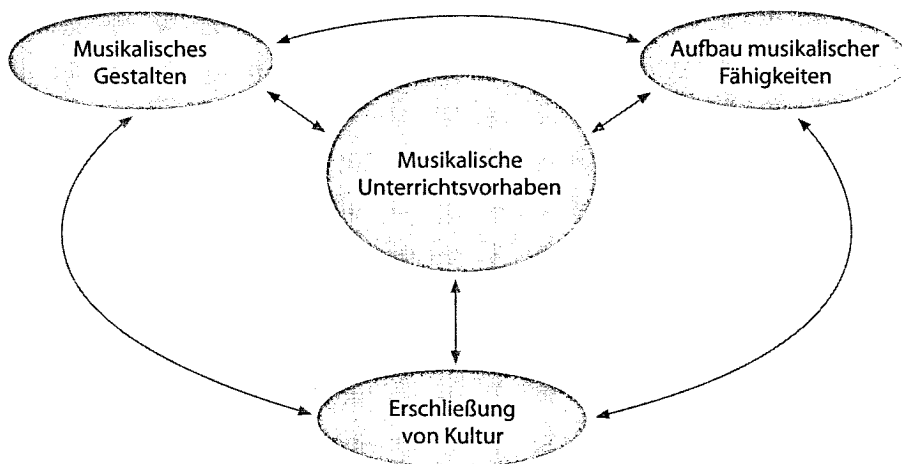


Abbildung 1: Praxisfelder des Musikunterrichts<sup>5</sup>

Das Praxisfeld „Musikalisches Gestalten“ steht im Zentrum des Aufbauenden Musikunterrichts<sup>6</sup>. Musikalisches Gestalten und eigenes Musizieren werden heute nicht mehr nur – wie in der Handlungsorientierung des ausgehenden 20. Jahrhunderts – als motivierende Begleiter des Unterrichts verstanden, sondern als wichtigste Grundlagen des Musikkernens und als Medium musikalischer Erfahrung. Diese Erkenntnis spiegelt zugleich die aktuelle Bedeutung konstruktivistischen und praxeologischen Denkens für AMU.<sup>7</sup> Einige Jahre früher hat dies bereits HERMANN J. KAISER in Verbindung mit seiner bereits klassischen Formulierung zur „verständigen Musikpraxis“ betont:

<sup>3</sup> FUCHS 2010, S. 30.

<sup>4</sup> Die drei Praxisfelder umschließen das Feld der „musikalischen Unterrichtsvorhaben“. Letztere dienen der Integration der drei Praxisfelder in zeitlich begrenzten Unterrichtseinheiten (vgl. FUCHS 2010, S. 27, S. 40; JANK 2013<sup>5</sup>, S. 116–123). Auf Unterrichtsvorhaben gehe ich im Zusammenhang dieses Beitrags nicht weiter ein.

<sup>5</sup> FUCHS 2010, S. 27.

<sup>6</sup> Siehe FUCHS 2010, S. 28.

<sup>7</sup> Vgl. Werner JANK, „Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts“, in: Jürgen TERHAG / Christoph RICHTER (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven. Diskussion Musikpädagogik (S3)*, Altenmedingen 2011, S. 29–33.



„Angestrebt werden kann die Überführung (Transformation) einer [...] in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis [...] in eine verständige Musikpraxis, und dies kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen“.<sup>8</sup>

Dieser grundlegenden musikdidaktischen Erkenntnis folgt auch FUCHS, indem sie ein zentrales Grundprinzip musikalischen Lernens lernpsychologisch begründet und so zusammenfasst: „Musikalisches Denken entsteht aus dem Handeln“.<sup>9</sup> Dies zielt zunächst auf eine Fähigkeit, die FUCHS im Anschluss an EDWIN E. GORDON als Audiation bezeichnet.<sup>10</sup> Audiation im voll entwickelten Sinn geschieht, wenn wir Musik oder eine musikalische Gestalt innerlich hören und verstehen, deren Klang bereits vergangen oder die nie in Wirklichkeit erklingen ist.<sup>11</sup> Damit ist eine musikimmanente, ‚innere‘ Seite des Ziels verständiger Musikpraxis benannt. Darüber hinaus zielt der Satz „Musikalisches Denken entsteht aus dem Handeln“ auch auf die ‚äußere‘ Seite verständiger Musikpraxis, nämlich auf den Umgang mit Musik im Leben der Menschen, und damit auf die vielfältigen Kontexte, in denen jedes musikalische Handeln und Denken steht.

## II. Didaktischer Kreislauf: Praktizieren und Thematisieren

CONSTANCE RORA und CATHLEEN WIESE haben kürzlich in einer Präsentation auf einem Kongress den Begriff der „verständigen Musikpraxis“ aufgegriffen. Mir geht es hier nicht um das eigentliche Thema ihres Beitrags (eine qualitative Studie zur Rolle „verständiger Musikpraxis“ für einen „chancengerechten Musikunterricht“<sup>12</sup>), sondern um einige Gedanken der beiden Autorinnen, die ich eklektizistisch herauszugreifen wage. Zwar werde ich damit dem eigentlichen Anliegen der Autorinnen nicht gerecht. Das mag aber erlaubt sein, weil diese Gedanken – so scheint mir – fruchtbares musikdidaktisches Weiterdenken über die ursprüngliche Absicht der beiden Autorinnen hinaus anregen.

Mein Anknüpfungspunkt sind vier Begriffe, die RORA und WIESE im Hinblick auf ihre Studie als Schlüsselkategorien bezeichnen<sup>13</sup>: Praktizieren, Thematisieren, Unterbrechen

<sup>8</sup> Hermann J. KAISER, „Musik in der Schule?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis“, in: *AfS-Magazin* 8 (1999), S. 10.

<sup>9</sup> FUCHS 2010, S. 20

<sup>10</sup> FUCHS 2010, S. 16

<sup>11</sup> „Audiation is the foundation of musicianship. It takes place when we hear and comprehend music for which the sound is no longer or may never have been present. One may audiate when listening to music, performing from notation, playing ‘by ear’, improvising, composing, or notating music“ (verfügbar unter: <http://giml.org/mlt/audiation>; Stand: 09.05.2014; vgl. auch JANK 2013<sup>5</sup>, S. 94).

<sup>12</sup> Constanze RORA / Cathleen WIESE, „‘Verständige Musikpraxis’ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen“, in: Bernd CLAUSEN (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (= Musikpädagogische Forschung, 35), Münster 2014 (Manuskript; in Vorbereitung).

<sup>13</sup> RORA / WIESE 2014, S. 7.

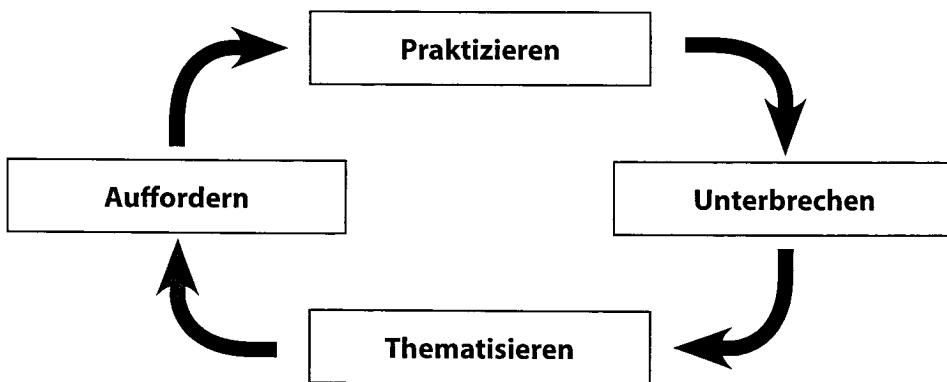
und Auffordern. Das Praktizieren und das Thematisieren werden von RORA und WIESE als komplementäre Begriffe des Lehr-Lern-Geschehens einander gegenübergestellt.<sup>14</sup>

- Praktizieren: Vom Vor- und Nachmachen bzw. Mitvollzug bestimmt; „leibliche Ebene“ des Lernens; Synchronität; „das unhinterfragte musikalische Tun“; Regeln und Rituale; weitgehender Verzicht auf Sprache.<sup>15</sup>
- Thematisieren: Unterrichtsfluss durch Pausen des Nachdenkens und Bewusstmachens unterbrochen und „entselbstverständlicht“; etwas wird „aus dem Dunkel der unreflektierten Praxis in den Bereich des Thematisierens und Lernens gehoben“; Hinweise, Erläuterungen, Kritik.<sup>16</sup>

Werden das Praktizieren und das Thematisieren durch eine „Hin- und Her-Bewegung“ verbunden, so

„entfaltet sich aus unserer Sicht die Hinführung zu einem Verständnis für die eigene Musikpraxis – einem Verständnis, das nicht zu einem Ende kommt, sondern sich immer wieder im Praktizieren aktualisiert und im Thematisieren verändert. Zwischen beiden Phasen vermitteln die Impulse des Unterbrechens und Aufforderns“.<sup>17</sup>

„Verständnis für die eigene Musikpraxis“ entfaltet sich also nach RORA und WIESE in folgendem Kreislauf:



**Abbildung 2:** Didaktischer Kreislauf von Praktizieren – Unterbrechen – Thematisieren – Auffordern

<sup>14</sup> Ich diskutiere in diesem Zusammenhang nicht die – durchaus diskussionsbedürftige – Unterscheidung der Autorinnen zwischen einer leiblichen und einer diskursiven Ebene von Lehr-Lern-Situationen bzw. einer „leiblichen“ und einer „kognitiven Aktivierung“ als Hintergrund des Begriffspaares „Praktizieren – Thematisieren“, ebenso wenig die Tendenz, „Lernen“ lediglich mit dem zweiten der beiden Begriffe zu verknüpfen.

<sup>15</sup> Vgl. RORA / WIESE 2014, S. 7f.

<sup>16</sup> Siehe RORA / WIESE 2014, S. 8.

<sup>17</sup> Siehe RORA / WIESE 2014, S. 9.

Der oben zitierte Satz von FUCHS, dass musikalisches Denken aus dem Handeln entstehe<sup>18</sup>, postuliert in didaktischer Sicht eine Reihenfolge (nicht jedoch eine Rangfolge) vom Handeln zum Denken. Auf den von RORA und WIESE beschriebenen Kreislauf bezogen bedeutet dies: Die Förderung musikalischen Denkens soll anheben beim musikalischen Handeln bzw. „Praktizieren“ und zwischen diesem und dem „Thematisieren“ oszillieren.

- Das Thematisieren wird in diesem Prozess eingeleitet durch das Unterbrechen der Praxis mit dem Ziel der Reflexion des eigenen bzw. des gemeinsamen Tuns und seiner Kontexte.
- Dies ist die Grundlage dafür, im nächsten Schritt (erneut) eine Phase des Praktizierens einzuleiten – nun aber vor dem Hintergrund der Reflexion der Thematisierungsphase und mit dem Anspruch verbesserter musikalischer Qualität.

In diesem Kreislauf wird also das Hin und Her zwischen den beiden Tätigkeiten des Praktizierens und Thematisierens didaktisch vermittelt durch planvolles Unterbrechen und erneutes Auffordern.

### III. Vier Momente „verständiger Musikpraxis“

Vor diesem Hintergrund schlage ich vor, in das musikdidaktische Modell eines Aufbauenden Musikunterrichts den beschriebenen Kreislauf mit dem Ziel einer Schritt für Schritt zunehmend verständigen Musikpraxis der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen.

Mein Ausgangspunkt in Abschnitt I war: „Verständige Musikpraxis“ zeigt sich in der Fähigkeit zur aktiven, kompetenten und selbstbestimmten Teilhabe eines Menschen an Ausschnitten des Musiklebens bzw. als Befähigung zur Gestaltung der eigenen, individuellen musikalischen Identität. Sie soll erworben werden im Wechsel von Phasen des musikalischen und musikbezogenen Praktizierens und des Thematisierens dieser Praxis (vgl. Abschnitt II). Aufgabe der Lehrperson ist es, die Phasen und ihre Wechsel durch planvolle Impulse des Unterbrechens bzw. Aufforderns zu initiieren.

Diese recht abstrakte Formulierung bedarf der musikdidaktischen und unterrichtsbezogenen Konkretisierung. Es ist zu fragen, *welche* Aspekte der Phase des Praktizierens konkret im Hinblick auf eine zunehmend verständige Musikpraxis thematisiert werden sollen.

---

<sup>18</sup> FUCHS 2010, S. 20.

Hinweise dazu finde ich in HERMANN J. KAISERS grundlegendem Beitrag zur Legitimation des Klassenmusizierens. Damit eine Musikpraxis nach KAISER<sup>19</sup> als „verständlich“ gelten kann, braucht es, sehr knapp zusammengefasst<sup>20</sup>,

- die Verfügung über das Können und Wissen zum Herstellen von Musik, „das Handwerkliche“ (musikalische Handlungskompetenz),
- die Lust und das Bedürfnis, im sozialen Kontext selbstbestimmt, selbstreguliert und selbstverantwortlich – das heißt: im Bewusstsein möglicher Alternativen – musikalisch zu handeln (Motivation und Selbstverantwortung),
- die Möglichkeit, sich selbst mit musikalischen Mitteln kreativ auszudrücken und sich damit im eigenen musikalischen Herstellen und Handeln zu „vergegenständlichen“ (Selbstverwirklichung) sowie
- das Nachdenken über den „Gegenstand Musik“ hinaus, das die Reflexion des subjektiven Bezuges gegenüber den eigenen musikbezogenen Tätigkeiten einschließt (reflexives Selbstbewusstsein).

Deutlich wird damit, dass beispielsweise das Musizieren mit Schulklassen den Erwerb musikalischer Handlungskompetenz ermöglichen oder fördern kann – aber „verständige“ Musikpraxis entsteht damit nicht schon automatisch, sondern erst, wenn ich die Fähigkeit, wie ich etwas tue, reflektierend verbinde mit der Kenntnis über das, was ich tue, mit der Erkenntnis darüber, was dieses Tun für mich *bedeutet* sowie mit dem Nachdenken darüber, *warum* und in welchen Kontexten ich es tue<sup>21</sup>. Das ist ein hoher Anspruch. Auf dem Weg dorthin müssen die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten erhalten, sich mit den eben genannten vier Momenten aktiv und reflexiv auseinanderzusetzen.

Ich will dies nun auf den oben vorgeschlagenen oszillierenden Wechsel zwischen Praktizieren und Thematisieren im Rahmen eines Aufbauenden Musikunterrichts beziehen. Die Impulse des Unterbrechens der Praxis sollen im Verlauf einer Unterrichtseinheit möglichst alle vier oben im Anschluss an Kaiser genannten Momente thematisieren<sup>22</sup>. Die Impulse sollen Situationen erzeugen,

<sup>19</sup> Vgl. Hermann J. KAISER, „Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens“, in: Andreas EICHHORN / Reinhard SCHNEIDER (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (= Musik, Kontexte, Perspektiven, Bd. 1), München 2011, S. 141–145.

<sup>20</sup> Vgl. JANK 2011, S. 32; Thomas OTT, „Wiederkehr des Immergleichen? Gegen die ‚neomusische‘ Interpretation des Klassenmusizierens“, in: Jürgen TERHAG / Christoph RICHTER (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven. Diskussion Musikpädagogik (S3)*, Altenmedingen 2011, S. 104–107.

<sup>21</sup> Vgl. KAISER 2011, S. 143; Heinrich KLINGMANN, *Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik* (= Studien zur Populärmusik), Bielefeld 2010, S. 378.

<sup>22</sup> Vgl. auch die Fragen bei KAISER 2011, S. 141f.

- die die Schülerinnen und Schüler sensibilisieren für das von Ihnen schon Erreichte, für ihr eigenes Können, ihre Lernergebnisse und den Lernprozess, der dorthin führte<sup>23</sup>, aber auch für das, was ihnen im konkreten Zusammenhang des jeweiligen Themas bzw. Unterrichtsgegenstands handwerklich oder als Wissen noch fehlt,
- die den Schülerinnen und Schülern selbst die Verantwortung für ihr Handeln geben und sie so zu Subjekten ihres eigenen Musiklernens machen – das heißt: ihnen selbstbestimmte Entscheidungen ermöglichen und abverlangen darüber, wie sie sich in das gemeinsame musikalische Gestalten und den gemeinsamen Umgang mit Musik im Unterricht einbringen,
- die den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten für erfülltes musikalisch-ästhetisches Wahrnehmen und Handeln aufschließen und den Musikunterricht zu einer Bühne machen, auf der alle Beteiligten ihre musikalisch-kulturellen Identitäten inszenieren und untereinander aushandeln können,
- die die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken und zur Diskussion über die drei zuvor genannten Punkte anregen und die den eigenen Umgang sowie den Umgang anderer Menschen mit Musik thematisieren (die Fragen nach dem Wie, Was, nach individuellen und kollektiven Bedeutungen, nach dem Warum).

Es braucht nicht betont zu werden, dass die vier Momente hier auf theoretischer und prinzipieller Ebene formuliert sind. Im konkreten Unterricht sind sie didaktisch und methodisch zu übertragen auf das jeweilige Alter, die spezifischen Bedingungen der Klasse, das gesellschaftliche und soziale Umfeld der Schülerinnen und Schüler usw.<sup>24</sup>

Im Rahmen ihrer Untersuchungen anhand videografierten Unterrichtsstunden in einer dritten Klasse haben RORA und WIESE festgestellt, dass hier „die Impulse des Unterbrechens sowie des Aufforderns fast ausschließlich in der Hand des Lehrers“ lagen<sup>25</sup>. Vor diesem Hintergrund halten die Autorinnen mit Blick auf die von KAISER genannten Momente verständiger Musikpraxis fest, dass der Aspekt des eigenverantwortlichen Handelns hier kaum eine Rolle spielte. Dies mag ein Indiz dafür sein, dass es in der Unterrichtsrealität im Rahmen der Institution Schule allgemein leichter fällt und eher üblich ist, das bereits vorhandene oder noch fehlende Können und Wissen der Schülerinnen und Schüler zu

<sup>23</sup> Vgl. auch Werner JANK, „Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens?“, in: Christopher WALLBAUM (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*, (= Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, 3) Hildesheim/Zürich/New York 2010, S. 151–154.

<sup>24</sup> Im engeren Kontext Aufbauenden Musikunterrichts werden dazu viele Anregungen für die Unterrichtspraxis in Stefan GIES/Werner JANK (Hrsg.), *Music step by step 2. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7. Lehrerhandbuch*, Rum-Innsbruck/Esslingen 2014 (in Vorbereitung) gegeben. Außerdem sind in vielen anderen publizierten Unterrichtsmaterialien Anregungen für Teilaspekte dieser vier Momente zu finden.

<sup>25</sup> RORA/WIESE 2014, S. 9.

thematisieren (das Moment der musikalischen Handlungskompetenz), als die anderen drei Momente der Selbstverantwortung, der Selbstverwirklichung und des reflexiven Selbstbewusstseins. Deshalb erscheint es als sinnvoll, speziell diesen drei Momenten im Rahmen des Unterbrechens und Thematisierens gezielt Raum zu geben.<sup>26</sup>

Selbstverständlich können im realen Unterricht nicht alle vier oben genannten Momente zugleich thematisiert werden. Aber im zeitlichen Verlauf des mehrfachen Hin und Her zwischen Praktizieren und Thematisieren soll jedes Moment genügend Raum erhalten. Keineswegs werden immer umfangreiche Zeitfenster für eine ausführliche Thematisierung benötigt. Oft wird es genügen, durch kleine Unterbrechungen auf der Mikro-Ebene des Classroom Managements einen Sachverhalt bewusst zu machen und gleich wieder zum Unterrichtsfluss zurückzukehren.<sup>27</sup> Jedenfalls sollen die Ergebnisse aus solchen Phasen des Unterbrechens und Thematisierens in der Regel in die Aufforderung zur nächsten Phase des Praktizierens münden und dazu motivieren, die eigenen und gemeinsamen musikalischen Praxen zunehmend selbstbestimmt unter dem Anspruch musikalischer Qualität und steigender Kompetenz sowie mit dem Ziel der Befähigung zur Gestaltung der eigenen, individuellen musikalischen Identität weiterzuentwickeln.

## Literaturverzeichnis

- Fuchs, Mechthild, *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*, Rum–Innsbruck/Esslingen 2010.
- Gies, Stefan / Jank, Werner (Hrsg.), *Music step by step 2. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7. Lehrerhandbuch*, Rum–Innsbruck/Esslingen 2014 (in Vorbereitung).
- Jank, Werner, „Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens?“, in: Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*, (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, 3) Hildesheim/Zürich/New York 2010, S. 133–157.
- Jank, Werner, „Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts“, in: Jürgen Terhag / Christoph Richter (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven. Diskussion Musikpädagogik (S3)*, Altenmedingen, 2011, S. 29–33.
- Jank, Werner (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2013<sup>5</sup>.
- Jank, Werner / Schmidt-Oberländer, Gero (Hrsg.), *Music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Lehrerhandbuch*, Rum–Innsbruck/Esslingen 2010.

<sup>26</sup> Vgl. auch JANK 2013<sup>5</sup>, S. 116–123, sowie als Beispiel das Unterrichtsvorhaben zu „Werturteil und Musikkritik“ in GIES / JANK 2014.

<sup>27</sup> Vgl. RORA / WIESE 2014, S. 9f. und das dort vorgestellte Unterrichtsbeispiel, S. 10–12.

- Kaiser, Hermann J., „Musik in der Schule?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis“, in: *AfS-Magazin* 8 (1999), S. 5–11.
- Kaiser, Hermann J., „Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens“, in: Andreas Eichhorn / Reinhard Schneider (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (= Musik, Kontexte, Perspektiven, Bd. 1), München 2011, S. 122–147.
- Klingmann, Heinrich, *Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik* (= Studien zur Populärmusik), Bielefeld 2010.
- Ott, Thomas, „Wiederkehr des Immergleichen? Gegen die ‚neomusische‘ Interpretation des Klassenmusizierens“, in: Jürgen Terhag / Christoph Richter (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven. Diskussion Musikpädagogik (S3)*, Altenmedingen 2011, S. 104–107.
- Rora, Constanze / Wiese, Cathleen, „Verständige Musikpraxis‘ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen“, in: Bernd Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (= Musikpädagogische Forschung, 35), Münster 2014 (Manuskript; in Vorbereitung).